

Los desafíos de profesores, profesoras y estudiantes frente al nuevo Plan de Estudios (*)

POR **MANUELA G. GONZÁLEZ (**)**

Sumario: I. Introducción.- II. Desarrollo.- III. Conclusiones.- IV. Bibliografía.

Sólo la crítica histórica, arma capital de la introspección, puede liberar el pensamiento de las imposiciones que se ejercen sobre él cuando, dejándose llevar por las rutinas del autómatas, trata como si fueran cosas unas construcciones históricas cosificadas.

Bourdieu (1999b: 240).

I. Introducción

La reforma del Plan de Estudio de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, en adelante la Facultad, generó importantes e interesantes debates sobre múltiples aspectos al interior

(*) Plan de Estudios disponible en: http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/reforma_plan/plan_estudios_abogacia.pdf

(**) Abogada. Licenciada en Sociología. Especialista en Derecho de Familia. Doctora en Ciencias Jurídicas. Prof. Titular de Sociología Jurídica Cátedra 2. Docente Investigadora categoría 2. Dir. del Instituto de Cultura Jurídica, Revista Derecho y Ciencias Sociales y de la Especialización para el Abordaje de las Violencias Interpersonales y de Género. Co-directora de la Maestría en Sociología Jurídica, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, UNLP.

tanto del cuerpo docente (1) como de los y las funcionarios/as a cargo de la gestión de los recursos para la implementación del mismo (2).

Dicha reforma no fue ajena a los procesos de transformación y debate en materia de educación superior en general y de educación jurídica en particular, que se desarrollan desde fines del siglo pasado hasta la actualidad, asimismo los procesos de investigación a los que dieron lugar (3) contribuyeron a consolidar la temática de la Educación Superior como un subcampo especializado de conocimiento.

Bourdieu señala que la causalidad lineal de las explicaciones propias de la modernidad y su tendencia a los pares de opuestos es modernidad dentro de la postmodernidad. Este pathos moderno es originado históricamente y hay que detectarlo porque en ocasiones ciega para comprender y analizar cosas complejas y poliédricas como es la propia sociedad o espacio social, entendido como “(...) un sistema de posiciones sociales donde se definen unas en relación a otras” (Castón, 1996: 86). “Así, en el orden de las prácticas culturales, muestra Bourdieu, la cultura dominante, haciéndose reconocer como universal, legitima los intereses del grupo dominante, forzando a las otras culturas a definirse negativamente por relación a ella” (Gutiérrez, 2004: 297).

En este sentido, el derecho consagra, y ésta es su función principal, la configuración del dominio en una sociedad. Surgen instituciones específicas para legitimar y asegurar el dominio, como es la enseñanza, pero que, como en este caso, cuanto más complejas y autónomas son, más lugar

(1) Como señala Paulo Freire: “El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer” (1996: 28).

(2) Ver por ejemplo los artículos publicados por los integrantes de la Gestión en Libro digital *Memorias de las 1º Jornadas sobre Las prácticas docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación* (2017).

(3) -11/J101 “Las nuevas configuraciones del campo de la formación del abogado en Argentina: instituciones, planes de estudios y prácticas profesionales” 2009/2012 González, M. G. y Marano, G. - “11/J076 “El proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP” González, M. G. y Cardinaux, N. 2005/2008.

reservan también para la aparición de elementos de subversión (Bourdieu, 1999b: 140-141).

Los agentes sociales ocupan siempre una posición en el espacio social definida por la acumulación de distintas especies de capital, la posición relativa y la distancia respecto a otros agentes sociales⁽⁴⁾ y, en este sentido no es lo mismo por ejemplo ser docente de materias donde el centro del programa está dado por la incorporación del contenido de la norma vigente que, de otras materias donde el contenido está determinado por la incorporación de otros saberes y, eso se muestra especialmente en la capacidad de negociar lugares de actores y preeminencias de contenidos.

En Argentina, como en otras sociedades latinoamericanas, los abogados y, en mucha menor medida las abogadas, históricamente han ocupado y siguen ocupando una posición estratégica en la conformación de las élites tanto políticas como económicas y sociales. Por tal razón, poner especial atención en la formación de esta profesión cumple un objetivo que trasciende lo meramente académico y pedagógico.

En este contexto nos preguntamos ¿En qué medida la reforma del Plan de Estudio contribuyó a estimular una perspectiva crítica respecto del derecho que se enseña y se aprende en nuestra Facultad?

Y, de ¿qué manera conviven el viejo Plan con el nuevo Plan en la tarea áulica? es decir en las prácticas pedagógicas que determinarán la introducción del estudiante en una “nueva enseñanza jurídica” que impactará en el ejercicio profesional. En este caso, la atención es puesta sobre el contexto ocupacional externo a las carreras que se cursan en la Facultad y en la relación entre ambos contextos, el académico y el profesional que en nuestro caso guardan una estrecha relación.

Las preguntas, frente a un cambio que se enuncia como giro copernicano, están dirigidas a indagar sobre el nuevo rol social de la carrera, las prácticas de los profesores y las profesoras y de los/as estudiantes, el papel de la investigación y la extensión en relación a la enseñanza del derecho y sobre cómo la gestión modificó o no sus prácticas en función del cambio de Plan de Estudio.

(4) Llamada por Bourdieu “distinción”.

Por un lado, el valor de la “mirada internalista” que atiende al modo en que la institución universitaria configuran la acción y el cambio (Clark, 1996), por otro lado la relación entre la “facultad y las demandas sociales”, en las que se incluye a otros actores e instituciones no universitarios.

Cuando nos referimos a la Facultad como institución educadora, la carrera y la formación de los abogados/as el análisis está puesto sobre el interior de la propia institución, aquello que Clark (1987) ha denominado la “mirada internalista”, cuya función es develar las claves de esa caja negra donde se configuran los procesos institucionales.

Comprende dos dimensiones. La primera está centrada en la enseñanza y la formación, allí se abordan los procesos pedagógicos a nivel áulico, las representaciones de los y las docentes y estudiantes, las críticas realizadas a la formación en el viejo Plan y las propuestas de cambio a nivel pedagógico-didáctico para introducir el nuevo Plan.

Es decir, que entre el viejo Plan de Estudio y el nuevo, existe una tensión que requiere la creación de espacios de aprendizaje, de saberes y actitudes necesarios para abordar profesionalmente situaciones de desigualdad y lograr una formación situada.

Este concepto tendría al menos dos dimensiones: qué estudiar y quiénes pueden construir conocimiento legítimo. El primero se refiere a la necesidad de que el conocimiento construido por la Facultad sea significativo para entender y resolver los problemas relativos a las condiciones de vida material y simbólica de los sectores carentes de poder.

El segundo se refiere a la producción de conocimiento que debe develar el origen ideológico del mismo. Allí encontramos un amplio abanico que va desde el docente funcionario/a judicial *part-time* al docente investigador/a full time que nos obliga a interrogarnos acerca de cómo construyen conocimiento ellos, junto a los/as estudiantes utilizando qué doctrina qué jurisprudencia nacional, extranjera cómo contextualizan el conocimiento qué recortes realizan con qué intenciones explícitas o no.

Por otro lado, como el proceso de enseñanza aprendizaje es relacional, en este nuevo esquema debemos preguntarnos acerca de cuál será el rol del estudiante en este nuevo esquema de distribución de responsabilidades.

Podremos hipotetizar que quizás el reclamo pedagógico profundo encuentre eco aquí, porque las Facultades de Derecho en general, aún conservan formas muy tradicionales de enseñar, heredadas del pasado escolástico donde entre otros roles debe ser repensado el del Profesor/a Titular a fin de delimitar su función de gestión colaborativa al interior de su cátedra, con otras cátedras y con otros espacios institucionales que afrontan problemáticas similares desde diferentes perspectivas, en la búsqueda de una formación crítica y comprometida, entendiendo que esa contribución tiene pleno carácter social y es posibilitadora de otras prácticas jurídicas, en vistas a una sociedad más justa para todos/as.

La necesidad de repensar la estructura de cátedra vigente desde el siglo pasado que organiza la educación en forma piramidal con la figura del Profesor/a Titular en la cúspide, en este nuevo escenario es al menos conveniente empezar a repensarla apuntando a una docencia más democrática, colocando al estudiante en el centro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y a los/as docentes en una situación más igualitaria, transversal e interdisciplinaria al momento de la selección de contenidos y del abordaje de los mismos. Cambiar es promover la emergencia de nuevos roles y patrones de relaciones entre las y los profesores repensando las estructuras organizativas y los modos de pensar y hacer la enseñanza. En un sentido trabajar para salir del contexto competitivo, aislado y exitista que, muchas veces ha fracturado los lazos interpersonales y eso se ha visto reflejado al interior de las estructuras de las cátedras.

En el transcurso de nuestras investigaciones hemos escuchado decir a Titulares de Cátedras las dificultades para llevar adelante reuniones de cátedras, consensuar temas a tratar en las Comisiones o constitución de mesas de examen libre o instancias de formación al interior de la Cátedra. Con poca capacidad de saber qué sucede en el aula, en la comisión a cargo de disímiles categorías de docentes con formaciones dispares tanto disciplinares como pedagógicas: Adjuntos/as, Jefes de Trabajos Prácticos, Auxiliares Docentes, Adscriptos/as.

La enseñanza jurídica como las leyes son representaciones simplificadas, formas de imaginar y ordenar las relaciones humanas que para ser eficaces encojen la complejidad de la realidad. Está en nosotros explicitar desde dónde estamos enseñando y qué profesionales pretendemos formar en una sociedad cada vez más individualista, globalizada, violenta y desigual,

donde el derecho y sus intérpretes, aparecen como parte inescindible del problema y de las posibles respuestas.

Sin pretender abarcar el fenómeno en toda su magnitud y complejidad y a pesar de las dificultades que implica sintetizar las diversas dimensiones que, a distinto nivel, contribuyen a generar la situación actual, nos proponemos abordar el mismo problema desde dos perspectivas (macro y micro) que convergen hacia un aspecto particular de la educación jurídica en la Facultad: la relación pedagógica entre docentes y estudiantes.

La elección de esta estrategia de análisis se basa en el convencimiento que una transformación que intente superar los déficits y exageraciones del pasado no se puede limitar al cambio del Plan de Estudio y a la designación de docentes para las nuevas materias, sino traducirse en nuevas prácticas pedagógicas, el punto neurálgico del mensaje educativo a través del cual se cumple la transmisión y recepción del discurso pedagógico y con ello la formación de un tipo particular de conciencia: la jurídica.

II. Desarrollo

Enseñanza jurídica o Educación jurídica, ambos términos ¿son sinónimos? Desde nuestro punto de vista la Enseñanza jurídica alude a una actividad específica (práctica docente en una situación educativa formalizada). El término Educación Jurídica, comprende un complejo de prácticas sociales con sentido formativo, las que pueden adoptar diferentes tipos y modalidades y desarrollarse en distintos contextos, tanto formales como no formales, sin embargo, en la práctica de nuestros docentes parecería que ambas se confunden al igual que cuando quieren reflexionar sobre lo que realizan en la actividad áulica.

Es por ello que nos preguntamos: ¿qué enseñamos los y las docentes universitarios? ¿Cómo lo hacemos? ¿Hacia dónde va orientada la formación del docente? ¿Hacia su formación específica en el área, hacia su formación humana o hacia ambas? ¿En qué contexto desarrollamos nuestra actividad? ¿Quiénes son nuestros/as estudiantes? Y ¿qué pretenden del/la docente?

En un informe, de la UNESCO (2017) se señala que los cuatro pilares en los que se debe fundamentar la enseñanza de los y las jóvenes universitarios son: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender

a vivir con los demás. Para poder cumplimentar con estos objetivos se requiere docentes no solo especialistas en sus materias, sino con vocación pedagógica y con formación docente.

Así mismo se plantea que las profesoras y los profesores además del conocimiento de la materia y del conocimiento general pedagógico, como profesionales que se precien deben desarrollar un conocimiento específico: cómo enseñar su materia y luego cómo trasladar/transformar ese conocimiento (saber académico) en representaciones escolares comprensibles, proceso denominado “transposición didáctica” (5).

En la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI (6), se señala explícitamente que es necesario una revisión de los métodos pedagógicos vigentes, trasladando el énfasis puesto actualmente en la transmisión del conocimiento hacia el proceso de su generación, posibilitando de este modo que los/as estudiante adquieran los instrumentos para aprender a conocer, a convivir y a ser.

Según Guzmán-Barón (2000); Cataldi y Lage, (2004) (7) universidades de reconocido prestigio, luego de realizar una revisión de numerosos estudios sobre características del profesor/a, concluyen en los siguientes aspectos:

- El profesor y la profesora son tanto más efectivo, desde el punto docente, cuanto más positiva es la visión de sí mismo, cuanto más se identifica con los demás y cuanto más abierto está a las experiencias.
- La efectividad docente es mayor cuando se procura que los y estudiantes descubran los significados que cuando sólo se les transmite información.
- La imagen varía de unos grupos a otros. Los/as estudiantes además de valorar los aspectos didácticos, valoran mucho ciertos rasgos de personalidad tales como comprensión e interés por los problemas del estudiante, honradez, imparcialidad e incluso sentido del humor.

(5) Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 92 (2005).

(6) Consultado en internet el 4 de julio de 2017. Disponible en: http://www.itson.mx/micrositios/redefinicion/Documents/Resumen_DeclaracionMundialSuperiorSigloXXI.pdf

(7) 1º Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación | saa | UNLP, p. 312.

Sin embargo, hasta hace unas pocas décadas, la exigencia al profesor/a universitario se reducía a la transmisión de su conocimiento, generalmente mediante la clase magistral, sin importar mucho qué aprendía el estudiante. Desde esta concepción, el profesor/a lo sabe y lo puede todo, mientras que los y las estudiantes no saben nada y son totalmente dependientes de lo que dice y hace el profesor o la profesora (8).

Aunque de estas consideraciones han pasado más de 30 años, la rigidez de estas posiciones que niegan la educación como proceso de búsqueda del conocimiento, aún se mantienen presentes en el sistema educativo actual y, reflejo de ello son los estudiantes “estudiando” el cartón de inasistencias o docentes más preocupados por contar su experiencia profesional que en la coconstrucción del saber en el aula.

Consultados nuestros estudiantes acerca del *profesor ideal* (9) contestan en general que tenga buen humor, que haga la clase amena, que te enseñe a pensar no a memorizar, crítico de su disciplina, que desarrolle su materia relacionándola con la actualidad. Que utilice las nuevas tecnologías para mantener una comunicación fluida con el estudiante. Y, como *profesor tradicional* aquel que da sus clases explayando su oralidad memorística, no fomenta la participación, centrándose en su propio discurso, que premia al estudiante que piensa como él, que llega tarde o no viene a la clase y no avisa. Evita aplicar nuevas técnicas para desarrollar la clase. Hay un trato desigual con el alumno, es decir un sentimiento de superioridad.

Como podemos observar hay una mezcla de cuestiones que van desde el histrionismo como recurso hasta la puntualidad pasando por el saber disciplinar donde el tema de venir a clase aparece como un requisito del “profesor ideal” junto al “buen humor”.

Durante un largo período la pedagogía ha estado aislada de las aulas universitarias, incluso se negaba la posibilidad de que la docencia universitaria tuviera un fin más allá de la transmisión de ciertos contenidos y cuando se introdujo a fines de la década del 80 como opción la Carrera Docente

(8) Freire, concepción bancaria de la educación.

(9) Trabajo grupal realizado en la clase de la profesora Titular de Sociología Jurídica previa lectura de textos acerca de cómo se construye un Tipo Ideal y una investigación empírica donde se utilizó esa herramienta metodológica.

fue resistida por muchos docentes algunos de los cuales siguen expresando que para enseñar en la Facultad hay que saber “derecho”.

La acción formativa de la docencia, presente en solo pocas instituciones, se limitaba a suscitar algún compromiso ideológico o político, pero sin llegar a considerar, ni remotamente, la posibilidad de una finalidad de formación humana y social como compromiso propio de la enseñanza universitaria.

Hoy, las exigencias van mucho más allá de la mera intención de transmitir contenidos. Se busca que el/a docente produzca conocimiento e impacte en el entorno –ámbito social de su desempeño–. Lo que ha llevado a que el/a docente del siglo XXI, deban desempeñar roles complejos, no solo transmitir conocimientos, sino intentar generarlos, mediante la investigación, y lo que es más difícil todavía, generar en los/as estudiantes el aprendizaje autónomo, modificando el papel de “dispensador” de conocimiento a mediador o facilitador entre el conocimiento y los/as estudiantes. Nos preguntamos ¿esto es una utopía en buena parte de nuestro profesorado? Seguimos prisioneros del mito que para enseñar derecho solo se necesita “tiza y pizarrón”.

La formación del docente universitario representa un gran desafío ante un contexto social dominado por el discurso de la globalización, por tal motivo, es necesario que el/la docente asuma una actitud crítica desde y en su propia formación, la cual lejos de centrarse solamente en la actualización en los últimos avances del conocimiento de su materia específica, debe ser asumida desde la perspectiva de la formación integral: ética, pedagógica, científica, humanística y tecnológica.

Las demandas educacionales del nuevo milenio se comprometen a realizar modificaciones sustantivas de la docencia afectando las decisiones principales del rol docente. Esto implica cambiar supuestos básicos de la docencia convencional, tradicional, implica hacerse cargo de otras tareas y aplicar varios tipos de conocimientos que se han destacado como importantes en investigaciones recientes sobre la docencia universitaria eficaz.

El docente, hoy, además de aplicar su conocimiento experto disciplinario, debería estar en condiciones, mediante la profesionalización de la docencia, de aplicar otros conocimientos que faciliten un proceso formativo que afecten tanto la forma de pensar, como la de sentir y actuar de los/as estudiantes,

de acuerdo con las nuevas demandas educacionales. Sin embargo, esto se convierte en una utopía cuando la mayoría de nuestros/as docentes tienen dedicación simple a la enseñanza, trabajo que comparten o con la judicatura o con el ejercicio profesional restándole tiempo a la actualización.

El cambio fundamental y central en el rol docente se traduce en pasar de la transmisión de conocimientos y contenidos tipo académico hacia la construcción por parte de los/as estudiantes de nuevas competencias y capacidades que le permitan aprender y seguir aprendiendo en forma permanente. Los contenidos de carácter teórico conceptual no se abandonan sino que se redefinen en función de hacerlos más significativos, actualizados, profundos, generativos de nuevos aprendizaje y según las necesidades formativas de los y las estudiantes.

Se requiere docentes que no sólo sepan buscar información, procesarla y transferirla como estrategias de solución a problemas concretos, sino que también, las pueden transferir de forma flexible y polivalente a nuevos escenarios organizacionales, situaciones y problemas que van surgiendo y que requieren generar conocimientos, aprender y desaprender.

Es así que el nuevo énfasis está puesto en la enseñanza de procesos, estrategias y habilidades de pensamiento utilizando el conocimiento disciplinar y cultural como medio para el crecimiento personal.

Esto marca el fin de la modernidad, el saber eterno, que requería una mirada objetiva y descarnada, esta forma de aprendizaje se quebró. Ante situaciones poco definidas, de incertidumbre, singularidad y conflicto, como dice Schön (2002), es necesario reconstruir un camino ahora ya no de certezas sino de verdades provisorias. En palabras del autor: "(...) como educadores, frecuentemente nos encontramos buscando formas más efectivas y poderosas de producir y compartir conocimiento. Los desafíos de la formación profesional para enfrentar los problemas más relevantes de la práctica, han abierto una etapa de reflexión crítica sobre las limitaciones de aplicar una racionalidad técnica, basada exclusivamente en el conocimiento científico, para resolver situaciones poco definidas, "de incertidumbre, singularidad y conflicto".

Sin embargo, el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje no es el/a docente sino el estudiante, entonces nos preguntamos ¿qué piensan

los/as estudiantes acerca de su rol en este nuevo contexto? En ese mismo contexto áulico esto decían los/as estudiantes sobre el *tipo ideal de estudiante* en primer lugar ponen el que estudia, no falta y/o no llega tarde, es responsable, justifica su inasistencia. Participa activamente de la clase, está predispuesto al trabajo grupal.

Y, ponen como el *típico estudiante* el que no lee el material antes de la clase, estudia de apuntes/resúmenes, utiliza el máximo de las faltas posibles, se retira antes que culmine la clase, no presta atención, no es respetuoso ni solidario con los compañeros y con el profesor. Sujeto pasivo de la relación docente-estudiante, recibe la información de manera mecánica sin análisis crítico. Educación bancaria aprobar (10).

En ambas idealizaciones no aparece la problematización de la relación estudiante-docente como coconstructores del proceso de enseñanza/aprendizaje y qué se enseña.

II.1. Ejercicio profesional

La enseñanza positivista centrada en el conocimiento de la norma vigente ha impactado en el ejercicio profesional, sin embargo, curiosamente ha sido poco abordada desde la investigación empírica. No obstante, algunos aspectos tradicionales del sistema judicial han sido consecuencia de la enseñanza jurídica positivista y legalista, acrítica, jerárquica y autoritaria, basada en una pedagogía tradicional, enciclopedista, centrada en el/la docente y con énfasis en la memorización de textos legales y no en el desarrollo de habilidades reflexivas y prácticas.

En los intersticios entre las falencias de la enseñanza del derecho y la formación profesional, en las últimas décadas ha surgido un nuevo actor judicial calificado con el término “juez activista”, sin embargo en dicha ponderación hay una cierta polisemia. Duncan Kennedy (11) define a un juez

(10) Trabajo grupal realizado en la clase de la profesora Titular de Sociología Jurídica (primer cuatrimestre de 2017) previa lectura de textos acerca de cómo se construye un Tipo Ideal y una investigación empírica donde se utilizó esa herramienta metodológica.

(11) En “La Crítica de los Derechos en los Critical Legal Studies” Kennedy parte de un ataque ya conocido y muy frecuente al discurso legal: la retórica jurídica se presenta como neutral e imparcial cuando, en realidad, lo que subyace a las reglas y a las decisiones

activista como aquel que cree que es necesario cambiar algunas cosas de la sociedad en que vive, y que, a través de cómo interpreta el derecho, puede participar de ese cambio. Este es un sentido adecuado. No significa que un juez activista sea un transgresor. Un juez activista es un juez que está, dispuesto a trabajar formas de interpretación de las normas que amplíen sus alcances en un sentido democrático, o sea, a ampliar derechos, profundizar prácticas democráticas, estar atento a toda forma de discriminación o destrataamiento. Este juez/a cuánto tiene de las marcas que el pasaje por la Facultad le ha dado, aún no sabemos sería interesante investigar cómo se forman este tipo de profesionales.

Alicia Ruiz afirma que habría que ser cuidadosos cuando se califica a un juez como activista que esto signifique decir que está haciendo algo que un juez no tiene que hacer y descalifique a esta forma de ejercicio de la judicatura. El activismo es una de las maneras de ejercer la actividad judicial. Los jueces y las juezas no trabajan sólo con normas, las normas no tienen un único sentido, no hacen silogismos para resolver. Ellos y ellas viven en el mundo y están sujetos, como todos los demás mortales, a la influencia de un gran número de factores.

Ha sido y sigue siendo una ingenuidad creer que los jueces y las juezas pueden colocarse, objetiva y neutralmente, por encima de los problemas que tienen para resolver. No viven en una burbuja, y no tienen ninguna superioridad moral ni de ningún otro tipo respecto de los demás ciudadanos. Entonces, tanto los jueces como las juezas que se limitan a repetir lo ya dicho, como aquellos y aquellas que innovan, ambos construyen realidad, expresan ideologías y cumplen una función política.

Por ende, cuando activismo se asocia a que los jueces y las juezas hacen política esto es, o bien ingenuidad, o se realiza esta afirmación intencionalmente para desprestigiar. Los jueces y las juezas tienen una responsabilidad porque deciden, y cuando deciden, lo hacen sobre la vida de mucha gente. Deciden sobre la vida de mucha gente tanto en cuestiones de las organizaciones familiares, comerciales, de trabajo entre otras. Es decir, construyen un modelo social cuando deciden y, seguramente lo hacen con una fuerte influencia de las marcas que dejan los y las docentes en su paso por la

judiciales son debates de tipo ético que encarnan dilemas “entre visiones irreconciliables de la humanidad y de la sociedad”

Universidad de allí la importancia de qué se enseña, cómo y para qué en una Universidad pública de un país con más de un tercio de su población pobre.

Un caso individual es muchas veces un síntoma de un problema social que está detrás, que una jueza o un juez pueden ver, no querer ver, o no darse cuenta. Pero en cualquiera de estas hipótesis intervienen y construyen una cierta realidad.

De allí la importancia que frente a la implementación de un nuevo Plan de Estudio sea necesario revisar los contenidos de los programas y poner especial énfasis en las prácticas docentes. El mundo cambia más aceleradamente que la Facultad. Habría que discutir esto. El Derecho no es sólo normas, el Derecho es una práctica social en la que participamos todos. Hay que aprender esto para darse cuenta de qué manera los operadores jurídicos y las operadoras jurídicas incidimos en la vida social y no podemos desentendernos de eso (Ruiz, 2017).

III. Conclusiones

Para realizar este trabajo partimos de la utilización de diversos tipos de datos y fuentes de información, los resultados de nuestras propias investigaciones (Cardinaux y González, 2003; González y Cardinaux, 2004; González y Marano, 2014; González, 2014; González y Lista, 2011). Como así también, datos de otros estudios que toman como objeto de análisis a la Educación Jurídica en Argentina (Agulla, 1990; Böhmer, 2003; Fucito, 1995 y 2000) ya que nuestra Facultad no se encuentra aislada de lo que ocurre en el resto de las Facultades de derecho de nuestro país.

El *currículum* (12) de nuestra Facultad puede ser descripto desde distintos niveles: el Plan de Estudio, donde en este momento conviven el *nuevo* (13) *Plan* con el *viejo* (14), los Programas de las Materias (algunos actualizados con el objetivo de facilitar al estudiante la primera aproximación a la materia y otros con la estructura tradicional de contenidos) y las clases, que se desarrollan en un espacio limitado el *aula* donde se construye el vínculo entre docentes y estudiantes quizás, el lugar menos explorado y, el más rico para explorar.

(12) Lo que Bernstein (1977) denomina “*currículum* de colección” (vol. 3. pp. 70-84).

(13) Cuya implementación comenzó no sin dificultades en 2017.

(14) Del año 1953 con algunas modificaciones.

En esta nueva instancia de un nuevo Plan de Estudio poner la lupa allí en el aula, quizás sea la respuesta al comienzo del cambio hacia lo nuevo y, la revisión de la función del Titular en la formación de los y las personas que aspiren a comprometerse con la enseñanza y con la institución desde la cátedra articulando conocimientos, prácticas y provocando/promoviendo la relación con las otras materias que integran la currícula. Y, fomentando la participación en la investigación, la extensión y la gestión.

Hoy, las materias que conforman el Plan de Estudio están claramente delimitadas y constituyen en sí mismas compartimentos estancos, jerárquicamente relacionados. Las clasificaciones más tradicionales que estructuran estas jerarquías son las que distinguen entre derecho privado y público, derecho sustantivo (civil, comercial, administrativo, penal, etc.) y derecho procesal y sobre todo, la que diferencia entre lo propiamente jurídico (la autodenominada dogmática jurídica) y lo extra jurídico (economía, sociología, filosofía, etc.) (15).

Con el cambio de Plan de Estudio, nos preguntamos podremos ¿superar estas delimitaciones? La inclusión de instancias prácticas en el Plan ¿supera esas delimitaciones históricas?

La adopción y mantenimiento del *curriculum tradicional* tiene importantes consecuencias, pues condiciona las relaciones entre docentes y estudiantes e impacta sobre las estructuras de autoridad. El *curriculum aún* es jerárquico y jerarquizante, los contenidos están en manos de quien enseña y evalúa; el docente (16) es la figura central y la educación adopta la forma de una larga iniciación en el misterio de la disciplina. Cuando además, el *curriculum* es especializado, como en el caso de abogacía, “el alumno aprende más de menos cosas, lo que abre mayores posibilidades de adquirir una identidad diferenciada y específica” (Lista y Brigido, 2002: 110-111).

Como ocurre en todo el sistema educativo, los y las estudiantes llegan a la institución con un bagaje de conocimientos que la misma no sabe o no puede valorar y que cada docente valora de diferentes maneras, el desafío en este sentido será cómo trabajar desde la diferencia.

(15) A pesar de la reciente reforma estas diferenciaciones aún persisten.

(16) Y, especialmente el y la docente que está a cargo de la actividad áulica sea Titular, Adjunto/a, Jefe de Trabajos Prácticos o Auxiliar Docente y, aún en algunas cátedras Adscritos/as y/o Ayudantes Alumnos.

Como colofón podemos decir que en las últimas décadas se ha producido un cambio en la forma de gestionar y de relacionarse los jóvenes con el conocimiento en virtud que las nuevas generaciones tienen un nuevo elemento que forma parte de su primera socialización: la tecnología de la información. Habrá que seguir de cerca cómo estos cambios afectan a la institución y sus actores. Si a ello sumamos que la Facultad cuenta con un exiguo plantel de docentes y auxiliares con dedicación full time a la investigación, extensión y la enseñanza con pocos canales de vinculación entre estos espacios y la gestión estimamos que debemos recorrer un largo camino para que la tracción del viejo plan deje paso al nuevo, donde la reflexión crítica sobre las prácticas docentes y estudiantiles ocupen el centro del debate sincerando ambas partes en forma relacional qué profesional desean coconstruir con la atenta vigilancia de una gestión responsable y comprometida con el proceso de enseñanza aprendizaje.

IV. Bibliografía

AGULLA, Juan Carlos (1990). *El profesor de derecho. Entre la vocación y la profesión*. Buenos Aires: Cristal.

BEGALA, Silvana y LISTA, Carlos A. (2009). "La Sociología Jurídica en Argentina: la enseñanza universitaria a nivel de grado", en: *X Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Córdoba*. Noviembre. CD Rom.

BÖHMER, Martín (1999). *La Enseñanza del Derecho y el Ejercicio de la Abogacía*. Barcelona: Gedisa.

BOURDIEU, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. Cl. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

BOURDIEU, P. y TEUBNER, G. (2000). *La fuerza del derecho. Elementos para una sociología del campo jurídico*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

BRIGIDO, Ana María y OTROS (2009). *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*. Argentina: Hispania Editorial.

CARDINAUX, Nancy; CLERICO, Laura y MOLINARI RUIZ, G. (2005). *De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la*

Facultad de Derecho de la UBA. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

FREIRE, Paulo (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: XXI. C. II.

— (1996). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI, pp. 28.

FUCITO, Felipe (2000). *El profesor de derecho de las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata*. Un estudio comparativo. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.

GONZÁLEZ, Manuela G. y CARDINAUX, Nancy (2010). *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.

LISTA, Carlos A. (2008). “Los programas de “Derecho y Desarrollo” y la Reforma Judicial en América Latina”, en: *Anuario X* del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, pp. 747-766.

LISTA, Carlos y BRIGIDO, A. M. (2002). *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica*. Argentina: Sima Editorial.

RUIZ, Alicia (2017). “Los jueces no viven en una burbuja ni tienen ninguna superioridad moral”, en *Diario Judicial*. Edición 4301. ISSN 1667-8487. Disponible en: <http://www.diariojudicial.com/nota/29591>

RUIZ, Guillermo y CARDINAUX, Nancy (2010). *La autonomía universitaria: definiciones normativas y jurisprudenciales en clave histórica y actual*. Buenos Aires: La Ley.

RUIZ, Guillermo y SCIOSCIOLI, Sebastián (2010). “El restablecimiento normativo de la autonomía universitaria y su consagración constitucional”, en: G. Ruiz y N. Cardinaux (comp.), *La autonomía universitaria: definiciones normativas y jurisprudenciales en clave histórica y actual*. Buenos Aires: La Ley.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.

UNESCO (Secretaría) (1998). *Educación Superior para una Nueva Sociedad: la Visión de los estudiantes*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113685so.pdf> [Fecha de consulta: 04/07/2017]

VANOSI, Jorge R. (1989). *Universidad y Facultad de Derecho: sus problemas*. Buenos Aires: Eudeba.